La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza

Luis C. Moll
Universidad de Arizona



«El pensamiento no sólo está mediado externamente por signos. Está mediado internamente por significados» (Vygotski, P&L, p. 282).

La publicación en 1978 de una compilación revisada de escritos de Vygotski bajo el título *Mind in Society,* actuó como catalizador para introducir (o re-descubrir) sus ideas al campo de la psicología actual. Ese mismo volumen sirvió para hacer conocer a Vygotski a muchos educadores, particularmente su concepto de «zona de desarrollo próximo» (Vygotski, 1978, cap. 6; ver también Rogoff y Wertsch, 1986). Desde la publicación del citado libro, la teoría de Vygotski ha florecido y su nombre ha cobrado importancia, especialmente en la psicología del desarrollo y de la educación (ver, por ejemplo, Minick, 1985; Rivière, 1984; Vygotski, 1987; Wertsch, 1985, 1986).

La «zona» es una atractiva e inteligente idea. Brevemente, y como Minick (en prensa) explica, gira en torno al tema de que las maneras en que los niños difieren en el estado actual de su desarrollo no pueden ser evaluadas mediante técnicas que analicen sus ejecuciones cuando están trabajando solos (pág. 8). Esto es, evaluar la ejecución que un niño hace sin ayuda no «aprovechará las importantes diferencias en el funcionamiento mental que se pueden identificar analizado cómo responde el niño a la ayuda de adultos o de compañeros más capaces» (pág. 6). Vygotski desarrolló el concepto de la zona como una crítica y una alternativa a las pruebas individuales, fundamentalmente las pruebas de CI. Argüía que las medidas estáticas evalúan un funcionamiento mental que ya ha madurado, fosilizado, para usar el término de Vygotski (1978); las funciones mentales en desarrollo deben ser evaluadas mediante actividades cooperativas, no independientes ni aisladas. El planteaba que lo que un niño puede hacer cooperativamente o con ayuda hoy, lo puede hacer independiente y competentemente mañana. Como plantea Cazden (1980), un objetivo de la zona es facilitar «la ejecución antes que la competencia».

Vygotski (1978, cp. 6; 1987, cp. 6) proponía diferenciar dos niveles de desarrollo en el niño: el nivel de desarrollo actual, referido a la ejecución o resolución del problema individual, y el nivel más avanzado de desarrollo próximo, referido a la ejecución o resolución del problema con ayuda. El definía la zona de desarrolo próximo como el contraste entre la ejecución con ayuda y la ejecución sin ayuda. Vygostki afirmaba en esta cita frecuentemente utilizada: la zona es «la distancia entre el nivel de desarrollo real, medido por la resolución de una tarea independientemente y el nivel de desarrollo potencial, medido por la resolución de la tarea bajo la dirección de un adulto o en colaboración con niños más capaces» (p. 86). El nivel de desarrollo real, escribía, caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente; el nivel próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente (p. 86-87). Con la ayuda de los demás, el nivel próximo del niño de hoy se convierte en el nivel de desarrollo real mañana.

Vygotski especificaba al menos dos importantes e interrelacionadas implicaciones educativas desde su concepto de zona. Una es que la instrucción efectiva debe ser prospectiva: debe ser enfocada desde el nivel de desarrollo próximo del niño o, como él lo llamó «el escalón superior de la instrucción» (1987, p. 21). Los maestros, sugería Vygotski, deben dirigir su trabajo «no al desarrollo de ayer del niño, sino al de mañana» (p. 211). Una segunda implicación es que lo que un niño consigue en cooperación o con ayuda, lo puede efectuar más tarde independientemente.

Vygotski estaba sugiriendo que cuando creamos una zona de desarrollo próximo, estamos ayudando a definir el aprendizaje futuro, inmediato del niño. Indicaba que los mismos instrumentos mediacionales (instrumentos de ayuda) que se utilicen interpersonalmente, serán interiorizados y transformados por el niño y utilizados intrapersonalmente (Vygotski, 1978). Por tanto, en el concepto de zona son nucleares las características de las cooperaciones que crean el nivel próximo y definen los parámetros para la ejecución futura e independiente del niño.

En lo que sigue, examinaré en primer lugar las aplicaciones actuales del concepto de la zona a la enseñanza escolar. Argumentaré que hay serias dificultades para atenerse a los límites impuestos por la fundamental, pero restrictiva, definición de Vygotski de la zona en términos de proporcionar ejecución asistida a los niños. La principal dificultad estriba en asumir sin crítica el hecho de que las actuales prácticas educativas pueden tomarse como correctas representaciones del modelo de zona. Propondré por tanto un modelo alternativo de la zona basado en las prácticas educativas que se centran, no en la transferencia de destrezas del adulto al niño, sino en el desarrollo del significado. Como se sugiere en la cita que abre este artículo, tanto el significado como el signo y el uso de instrumentos son componentes esenciales del enfoque de Vygotski y deben ser considerados como nucleares en cualquier concepción de la zona de desarrollo próximo.

La zona en el aula

A lo largo de los últimos años, nos hemos venido sirviendo de los conceptos vygotskianos para nuestros estudios sobre la acción didáctica en el aula con niños hispanos (ver Moll, 1989; Moll y Díaz, R. 1987; Moll y Díaz, S. 1987). Resulta chocante que, pese a la evidente importancia del trabajo de Vygotski para la práctica educativa, y pese al papel crucial otorgado por Vygotski a la escolarización formal en el deasrrollo de su teoría, (v. gr. Vygotski, 1987, cap. 6), se hayan realizado tan pocas aplicaciones en el aula de su trabajo (ver sin embargo Markova, 1979 y Talizina, 1981). Por ejemplo, en un volumen dedicado a la zona de desarrollo próximo, (Rogoff y Wertsch, 1984), sólo un artículo se refería a temas directamente relacionados con la práctica escolar (Griffin y Cole, 1984). Igualmente, en otro importante volumen dedicado a Vygotski (Wertsch, 1985), aparecía un solo artículo, sobre interacciones entre iguales) dedicado al aula (Forman y Cazden, 1985) [1]. Sin embargo, hay otros estudios que han utilizado conceptos vygotskianos para analizar aspectos específicos de la práctica, tales como la auto-regulación y pensamiento de los profesores (Gallimore, Dalton y Tharp, 1986), las explicaciones de los profesores (Roehler y Duffy, 1986), el habla privada y la ejecución de tareas en los estudiantes (Berk, 1986), la evaluación de la lectura (Braun, Rennie y Gordon, 1987) y enseñanza de matemáticas (Henderson, 1986).

Las investigaciones mencionadas son habitualmente críticas con la enseñanza existente. Por ejemplo, Henderson (1986), sugería que la instrucción actual en matemáticas, que se caracteriza por el modo de presentación a grandes grupos y por la instrucción individualizada dominada por las hojas de ejercicios, es incompatible con la perspectiva socialmente orientada de Vygotski, particularmente con el concepto de Zona. Nosotros hemos llegado a una conclusión similar en el tema de la enseñanza de la lectura y la escritura, especialmente en lo que concierne a la escolarización de niños hispanos en los Estados Unidos (Ver Díaz, Moll y Mehan, 1986; Moll, 1988; ver también Cole y Griffin, 1983).

Griffin y Cole (1984), proponían ampliar la concepción que tenemos de la zona como mera respuesta a unas medidas de evaluación inadecuadas. Sugerían que los «académicos del ámbito anglófono interpretan el concepto de un modo más restringido de como fué concebido por Vygotski, sustrayéndole parte de su potencial explicativo para entender la génesis social de los procesos cognitivos humanos y, en particular, el proceso de enseñanza-aprendizaje» (p. 45). Nuestro trabajo también sugiere que para implementar una crítica de la enseñanza y desarrollar estrategias operativas para el cambio educativo, debemos superar las actuales definiciones y usos de la zona (Moll, 1989). Por ejemplo, un problema para aplicar el concepto de zona al análisis de la instrucción escolar estriba en que la definición básica de zona que enfatiza la transferencia de conocimientos, y especialmente de destrezas, de aquellos que saben más a aquellos que saben menos, es una característica virtual de cualquier práctica educativa. Consideremos las siguientes tres características de la zona que se derivan de lo expuesto hasta ahora. La zona es:

1. Establecer un nivel de dificultad: este nivel, que se asume como el nivel próximo, debe ser un poco desafiante para el alumno, pero no demasiado difícil.
2. Ofrecer ayuda en la ejecución: el adulto aporta al niño una práctica guiada con un claro sentido del objetivo o resultado para la ejecución del niño.

3. Evaluar la ejecución independiente: el más lógico resultado de la zona de desarrollo próximo es que el niño realice la ejecución independientemente.

Es engañoso suponer que las actividades escolares que contengan esas tres características representen zonas de desarrollo próximo. Es muy fácil derivar de la definición y discusión de Vygotski sobre la zona la creencia de que la instrucción rutinaria a base de la práctica de ejercicios que se ofrece a los estudiantes como trabajo de clase (ver Anyon, 1989) es un ejemplo razonable de zona de desarrollo próximo. Después de todo, la enseñanza rutinaria significa habitualmente ofrecer al estudiante una ayuda en desarrollar destrezas que no posee y el resultado final es a menudo una evaluación individual, o test de aprendizaje. Lo mismo podría decirse de las prácticas atomísticas, basadas en destrezas que caracteriza a la mayoría de la instrucción en el aula (ver Goodlad, 1984). Las prácticas instruccionales estándar no representan lo que Vygotski entendía por zona de desarrollo próximo. Como ha sugerido Valsiner (1988), «...para Vygotski, el ejemplo de la comparación entre la ejecución actual del niño y la ejecución con ayuda en algunos tests, servían sólo como un medio para introducir en las pedagogizadas mentes de sus oyentes (o lectores) un mensaje fundamentalmente teórico. Ese mensaje era el de la *interdependencia de los procesos de desarrollo del niño y los recursos aportados socialmente para ese desarrollo*» (p. 145, subrayado en el original). Más adelante argumentaremos un modelo de la zona en línea con el pensamiento teórico más global de Vygotski y dirigido a desarrollar más ampliamente el potencial pedagógico del concepto.

Consideraciones teóricas

Para aclarar por qué es necesario un modelo alternativo de la zona, abordaré en primer lugar tres aspectos de la teoría de Vygotski que considero esenciales para entender su zona de desarrollo próximo. Estos aspectos son también importantes para considerar las implicaciones pedagógicas del concepto (otras argumentaciones pueden encontrarse en Griffin y Cole, 1984; Minick, en prensa, Valsiner, 1988, Wertsch, 1984).

Análisis por unidades. Un aspecto ignorado de la teoría de Vygotski, especialmente en lo que se refiere a las aplicaciones de la zona, es su advertencia contra los enfoques reduccionistas, atomísticos (ver Vygotski, 1987, cap. 1). El argumentaba así su prevención contra el reduccionismo de los fenómenos, cualesquiera que fuesen, en elementos aislados estudiados por separado:

> «Este modo de análisis puede compararse con un análisis químico del agua en el que el agua se descompone en hidrógeno y oxígeno. Los rasgos fundamentales de esta forma de análisis es que sus productos son de diferente naturaleza que el conjunto del cual fueron extraídos. Los elementos no poseen las características inherentes al conjunto y tienen propiedades que éste no posee. Cuando uno aborda al problema del pensamiento y el habla descomponiéndolo en sus elementos, uno adopta la estrategia del hombre que recurre a la descomposición del agua en oxígeno e hidrógeno en su búsqueda de una explicación científica del carácter del agua, como por ejemplo, su capacidad pára extinguir el fuego. Ese hombre puede descubrir, para su consternación, que el hidrógeno arde y que el oxígeno mantiene la combustión. Nunca conseguirá explicar las características del conjunto analizando las características de sus componentes» (p.45)

En su lugar, Vygotski insistía en el estudio dialéctico de lo que podríamos llamar «actividades completas». Por ejemplo, escribía:

> «...una psicología que descomponga el pensamiento verbal en sus elementos en un intento de explicar sus características, buscará en vano la unidad que es característica del conjunto. Esas características son inherentes al fenómeno sólo en tanto que conjunto unificado. Por tanto, cuando el conjunto es analizado en sus elementos, esas características se evaporan. En su intento por reconstruir esas características, el investigador no tiene otra alternativa que buscar las fuerzas mecánicas, externas, dela interacción entre los elementos» (p.45)

Vygotski proponía descomponer el conjunto en lo que él llamaba unidades (ver Vygotski, 1987, cap. 1; Valsiner, 1988, Wertsch, 1985, cap. 7). Frente a los elementos atomísticos, las unidades designaban un producto de análisis que tenía todas las características básicas del conjunto. La unidad, por tanto, es una importante e irreductible parte del conjunto. Como ha sugerido Bakhurst (1986) parafraseando a Vygotski (1987, p. 46), en: «....la analogía del agua, la molécula H_2O y no las propiedades del hidrógeno y oxígeno considerados por separado, es lo que debe tomarse como unidad de análisis para intentar explicar la cualidad del agua de apagar el fuego» (p.110). Vygotski rechazaba las divisiones y abstracciones artificiales e insistía en lo que podríamos llamar un enfoque holístico: la unidad de análisis debe ser la actividad psicológica en toda su complejidad, no aislada. Wertsch (1985) ha resaltado que la unidad de estudio «no podía ob-

tenerse mediante divisiones artificiales o abstracciones de la actividad psicológica real. Tenía que ser un microcosmos de los complejos procesos interfuncionales que caracteriza a la actividad psicológica real» (p. 185).

Es importante relacionar esta propuesta con el concepto de zona de desarrollo próximo. Un camino es rechazar la conceptualización de la zona como la enseñanza de destrezas y subdestrezas discretas, divisibles. Cole y Griffin (1983) han señalado que, desde una perspectiva vygotskiana o socio-histórica «cuando enseñamos a leer, deberíamos intentar implementar una *actividad* básica en lugar de dejarnos cegar por las destrezas básicas. Las destrezas son siempre parte de actividades y escenarios, pero sólo adoptan significado en términos de cómo están organizadas. Así, en lugar de destrezas básicas, un enfoque socio-histórico se expresa en términos de *actividades básicas* e implementa aquellas que son necesarias y suficientes para llevar a cabo el proceso global de la lectura en las condiciones generales de aprendizaje» (p. 73, subrayado en el original). El mismo principio se aplica a la enseñanza de la escritura o de cualquier otra materia (ver Moll, 1989; para un enfoque compatible ver Goodman, Smith, Meredith y Goodman, 1987). Centrándose en destrezas y sub-destrezas, la esencia de la lectura o la escritura o de las matemáticas como «actividad global» se evapora, usando la metáfora de Vygotski.

Esfácil ignorar este punto cuando se aplica el concepto de zona al estudio de la instrucción en el aula, porque la perspectiva atomística de las «destrezas» está tan incrustada que, como ha señalado Edelsky (1986), se da por sentado que las destrezas y subdestrezas de la lectura y la escritura son auténticas y apropiadas implementaciones de la literalidad.

Mediación. Vygotski hacía gran hincapié en la naturaleza de las interacciones entre el adulto y el niño, especialmente en lo que se refiere a la instrucción formal. Escribió acerca de «la forma única de cooperación entre el niño y el adulto es el elemento central del proceso educativo» y cómo a través de este proceso interactivo «el conocimiento es transferido al niño en un sistema determinado» (Vygotski, 1987, p. 169). Por un «sistema determinado», Vygotski se refería a la *organización social de la instrucción.* Mencionaba aquellos periodos «sensitivos» u óptimos en los que la instrucción alcanza su grado máximo de efectividad y cómo el concepto de zona nos ofrece el potencial para identificar esos periodos (Vygotski, 1987, p.212). Sin embargo, frente a otros teóricos que fundamentaban en bases biológicas estos periodos sensitivos, Vygotski proponía que están asociados a procesos sociales y culturales, con la cooperación y la instrucción. De ahí que en su concepción de la zona sea crucial la manera específica en que los adultos (o compañeros) median socialmente o crean interactivamente las condiciones para el aprendizaje.

Lo cual sugiere que es incorrecto pensar en la zona exclusivamente como una característica del niño o de la enseñanza, sino que el niño está implicado en una actividad cooperativa dentro de entornos sociales específicos. La clave está en el sistema social dentro del cual se espera que el niño aprenda, y en la comprensión de este sistema social como creado por estudiantes y maestro interactiva y activamente. Es igualmente nuclear en el análisis vygotskiano de la enseñanza la comprensión de cómo el adulto, mediante mecanismos de interacción social, crea y regula aquellos sistemas sociales para el aprendizaje que llamamos lecciones.

Como han observado varios autores (v. gr., Wertsch, 1984), Vygotski nunca especificó esas formas de ayuda social al aprendiz en la zona de desarrollo próximo. Escribía (Vygotski, 1987, p. 209) sobre la colaboración y dirección, y sobre la ayuda al niño «mediante demostraciones, preguntas dirigidas y la introducción de los elementos iniciales de la solución de la tarea», pero no especificó más. Sin embargo, sí está claro que en su analisis él consideraba crucial lo que ahora llamaríamos características del discurso del aula (ver Cazden, 1988). Vygotski (1981), sostenía que las destrezas intelectuales que los niños adquieren están directamente relacionadas con *cómo* interactúan con otros en los entornos específicos de resolución de problemas. Afirmaba que los niños interiorizan y transforman la ayuda que reciben de los otros, para utilizar después esos mismos medios de guía para dirigir sus propias conductas de resolución de problemas. Así, podemos considerar el estudio de los intercambios sociales como una clave para un análisis de la zona de desarrollo próximo.

Vygotski también recalcaba que las propias interacciones sociales están también mediadas. Los humanos utilizan signos e instrumentos (el habla, la escritura, las matemáticas) para mediar sus interacciones entre sí y con sus entornos. Una propiedad fundamental de estos artefactos es que son sociales en su origen. Primero se utilizan para comunicarse con otros, para mediar el contacto con el mundo social; después, con la práctica, como ocurre en las escuelas, estos artefactos vienen a mediar nuestras interacciones con el yo, interiorizamos su uso para ayudarnos a pensar (ver Vygotski, 1978, cap. 1-4; Wertsch, 1985, ac. 2-4). Por tanto, desde un enfoque vygotskiano, el papel fundamental de la escuela es crear contextos sociales para el dominio y la percepción consciente del uso de estos instrumentos culturales. A través del dominio de estas tecnologías de la representación y la comunicación (Olson, 1986), los individuos adquieren la ca-

pacidad, los medios, para una actividad intelectual de un «nivel superior». La teoría de Vygotski defiende una fuerte, dialéctica, conexión entre la actividad práctica externa (social) mediada por los instrumentos culturales, tales como el habla y la escritura, y la actividad intelectual del individuo. Como ha escrito Wertsch (1985), Vygotski «definía la actividad externa en términos de procesos sociales mediados semióticamente y aducía que las propiedades de esos procesos proporcionaban la clave para entender la emergencia del funcionamiento interno» (p. 62).

Cambio. La manera más habitual de conceptualizar el cambio en la zona de desarrollo próximo es el cambio individual: el niño puede hacer algo independientemente hoy que solamente podía hacer mediante ayuda ayer. Son en parte los ejemplos de Vygotski los que han llevado a esta formulación. Por ejemplo, cuando escribía «lo que duerme en la zona de desarrollo próximo en una etapa, se despierta y se traslada al nivel de desarrollo actual en una segunda etapa. En otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer en colaboración hoy, es capaz de hacerlo independientemente mañana» (Vygotski, 1987, p. 211).

Sin embargo, como Minick (en prensa) ha recalcado, Vygotski estaba preocupado por la evaluación de los procesos psicológicos y la dinámica del desarrollo. La esencia del concepto de la zona de desarrollo próximo estriba en la perspectiva cualitativamente distinta que se obtiene cuando se compara la ejecución de un alumno en solitario con la ejecución en una actividad cooperativa. El también utilizaba la zona para enfatizar la importancia de las *condiciones sociales* para la comprensión del pensamiento y su desarrollo (Vygotski, 1978, 1987; Wertsch, 1985). De ahí que él viera el pensamiento no como una característica solamente del niño, sino del-niño-en-actividades-sociales con otros (Minick, 1985). Como decíamos antes, en términos del aprendizaje en el aula, Vygotski hacía especial hincapié en la relación entre el pensamiento y la organización social de la instrucción. Por eso la ZDP es de gran interés teórico: ofrece una unidad de análisis que integra dinámicamente al individuo y a su entorno social.

Basándome en el énfasis cualitativo de Vygotski, quiero proponer una ampliación en la evaluación del cambio dentro de la zona de desarrollo próximo. El eje estribaría en concebir la evaluación de la apropiación y dominio de los instrumentos mediacionales, como la escritura, no sólo o no necesariamente en la ejecución independiente después de una práctica guiada, sino en la capacidad del niño de participar en actividades cooperativas cualitativamente nuevas. La atención, por tanto, no se centraría ya tanto en la transferencia de destrezas en sí, sino en el uso cooperativo de los instrumentos mediacionales para crear, obtener y comunicar significado. El papel del adulto no es necesariamente el de proporcionar claves estructuradas, sino en asistir al niño, mediante conversaciones exploratorias y otras mediaciones sociales, a apropiarse o adquirir control de su propio aprendizaje. El objetivo es hacer que los niños adviertan conscientemente cómo se maneja el proceso de la literalidad y aplicar este conocimiento a re-organizar futuras experiencias o actividades. El énfasis ya no se sitúa por tanto en transmitir conocimientos o destrezas mediante procedimientos pre-fabricados, con la esperanza de que esas destrezas se interiorizarán tal cual se han transmitido. El énfasis se desplaza ahora a la interacción entre el uso de instrumentos y el significado al que se refería la cita del comienzo de este artículo. Esta perspectiva es consistente con lo que Vygotski sentía como el principal rasgo de la instrucción escolar: la introducción de la percepción consciente en muchos campos de actividad; esto es, la adquisición por parte del niño del control y el dominio de los procesos psicológicos a través de la manipulación de instrumentos de pensamiento como la lectura y la escritura. Como dice Bruner (1986, p. 132), es este «préstamo de conciencia» lo que lleva al niño a través de la zona de desarrollo próximo.

Los ejemplos que expondré seguidamente me servirán para ilustrar cómo algunos maestros crean y median en sus aulas el tipo de sistema social que lleva a este «préstamo de conciencia».

Zonas para el aprendizaje

Los ejemplos que siguen están tomados de observaciones de aula realizadas en escuelas de una importante ciudad del Sudoeste de los Estados Unidos (Moll, 1988). Los maestros seguían lo que se conoce como método de «Lenguaje total» (Whole language) (ver, v. gr., Edelsky, Draper y Smith, 1983; Goodman, 1986; Goodman et al, 1987), que considera la literidad como la comprensión y comunicación del significado. El principal objetivo instruccional de los maestros era el de conseguir que sus aulas fueran entornos letrados en los que se pudieran dar muchas experiencias de lenguaje y donde se pudieran paracticar, comprender y aprender muchos tipos de «literidades». Este enfoque rechaza la reducción de la lectura y la escritura a una enseñanza secuencial de destrezas aisladas o en un modo pautado, escalonado. Más bien aboga por la creación de contextos sociales en los que los niños aprendan a usar, ensayar y manipular el lenguaje para fabricar sentido o crear significados. Como señalan Goodman et al. «El lenguaje oral se

aprende holísticamente en el contexto de los actos de habla; el lenguaje escrito se aprende holísticamente en el contexto de episodios (events) letrados» (p. 398). Estos «sucesos» consisten en una serie de actividades de aprendizaje, distintas pero relacionadas, habitualmente organizadas alrededor de un tema concreto.

El papel del maestro en estos contextos sociales es el de ofrecer la guía necesaria, mediaciones en un sentido vygotskiano, de manera que los niños asuman, a través de su propio esfuerzo, un control total de los diversos fines y usos del lenguaje oral y escrito. La lectura y la escritura se producían de muchas maneras, y habitualmente formaban parte de una actividad más amplia: por ejemplo, leer individualmente, leer a otros, o leer para preparar un informe, o también escribir para preparar un proyecto, escribir para divertirse o escribir en revistas o cuadernos. Cada una de esas actividades representaba una situación social en la que el maestro podía evaluar la ejecución de los niños, el tipo de ayuda que necesitaban y si los niños asumían la actividad haciéndola suya. Lo que Goodman et al (1987) llaman episodios, nos proporciona una unidad de estudio holística para la comprensión de la zona de desarrollo próximo.

Mediación del significado

La característica más sobresaliente de estas aulas no era la transferencia de destrezas específicas, sino el constante énfasis en la creación de significados. Cada observación que hicimos contenía anotaciones sobre los esfuerzos del profesor por clarificar, ampliar y guiar la comprensión de actividades y tareas por parte de los alumnos. Esta generación de significado impregnaba cada actividad instruccional de esas aulas, independientemente del tema, contenido y objetivo (ver Moll, 1988).

Hay tres aspectos de las actividades instruccionales que quiero presentar como ejemplos de zonas de desarrollo próximo. En primer lugar, cómo la comprensión era siempre el principal objetivo de la lectura. En segundo lugar, cómo esos maestros ayudaban a los alumnos a entender —conferir sentido— a las estrategias de que se sirven los autores para vehicular el significado. En tercer lugar, cómo los maestros animaban a los niños a aplicar a su propia escritura lo que habían aprendido al analizar textos.

Los maestros insistían en la comprensión como el objetivo de la lectura, rechazando las hojas de ejercicios que descomponen el hecho de leer en sus componentes «básicos» y utilizando únicamente libros originales, no selecciones de textos. Sus lecciones de lectura consistían en discusiones sobre el texto y su significado, incluyendo el análisis de los sentimientos de los alumnos respecto a los personajes y predicciones de lo que ocurriría después. Veamos el siguiente ejemplo tomado de una clase de quinto grado: los alumnos habían estado leyendo una novela sobre la guerra de independencia de los Estados Unidos. La maestra agrupó a siete alumnos que representaban diversos grados de dominio lector para discutir el texto, en función de su interés por el tema. El maestro comienza por sintetizar las diferentes relaciones sociales que eran nucleares en la novela.

> Maestra: «Aquí tenemos dos relaciones. Hemos estado siguiendo ¿verdad? a Tim y a su padre, Tim y Sam, y hay también un conflicto más amplio, como en ...(otro libro que leyeron). Tenemos las relaciones personales, pero el mayor conflicto está teniendo lugar entre los ingleses y los patriotas».

Después de un breve comentario a los estudiantes, la maestra sigue:

> M. «Tenemos este conflicto en la historia. uno es un conflicto de la sociedad, un grupo de gente contra otro grupo de gente. Tenemos relaciones personales en la historia: Tim y su padre, Tim y Sam, realmente lo que tenemos son las relaciones de...»
>
> Alumno: «Sam y su padre».
>
> M. «Sam y su padre, aciertas. Así que tenemos todos esos conflictos diferentes. Por eso es por lo que este libro es difícil y a muchos niños de tu edad les resulta difícil leer este libro, porque es difícil.»

A partir de ese resumen del texto, alumnos y maestra discuten varios temas encontrados en la historia, incluido el del papel de la mujer en la sociedad, la ambivalencia de los personajes respecto a la guerra, los conflictos y disciplina familiares, las creencias religiosas y los modos de entender la Historia mediante la lectura de novelas y de lecciones de ciencias sociales. Algunos niños señalaban pasajes en el texto para aclarar sus dudas y algunos aportaban experiencias personales similares a las que se exponían en la historia. De ese modo, el núcleo de las lecciones se centraba en ir ampliando la comprensión del texto por los alumnos y en el análisis de los temas centrales que se daban en la historia.

Mediante el interrogatorio, los maestros hacían profundizar en las estrategias del escritor, es-

pecialmente cómo los escritores manipulan las palabras, las frases, las descripciones o los diálogos para influir en el lector. En el próximo ejemplo, la historia que se estaba leyendo versaba sobre una pantera que mata al perro de un niño (Lonny).

1. Mary. Creo que Lonny va a matar al gato.
2. John: Creo que no lo va a matar.
3. Barb: No va a matar a la pantera porque tiene crías.
4. Juan: Yo creo que va a matar a la pantera y su padre le va a ayudar (Otro niño da su opinión sobre si Lonny va a matar a la pantera)
5. Maestra (interrumpiendo): Quiero explicar lo que hemos hecho en el grupo.

La maestra señaló que Mary (la primera alumna en responder) predecía que la pantera sería matada yque otros alumnos también compartían lo que sentían que iba a sucederle a la pantera. La maestra pues insistía al grupo sobre el hecho de que los lectores siempre estamos prediciendo. Los niños asentían.

La maestra continuó la lección preguntando: «Hemos estado prediciendo lo que iba a ocurrir, ¿hay algo más?, ¿algo sobre el autor o algo que os haya impactado de la historia?» Roberto levantó la mano y dijo que le había gustado la manera en que el autor describía la muerte del perro porque él podía «ver» exactamente cómo había ocurrido y «ver» la herida en el perro. Manuel dijo que él podía sentir la tristeza, porque las lágrimas de Lonny caían sobre el cuerpo del perro.

Las preguntas de la maestra hacían a los niños conscientes de las estrategias en la escritura. Animaba a los niños a desarrollar sus propias estrategias y a tomarlas de otros autores para utilizarlas en sus propios textos. El siguiente ejemplo ilustra cómo los niños utilizaron en sus textos lo que habían aprendido en la lectura.

La maestra preguntó a la clase si alguno quería compartir su texto, una rutina que formaba parte de las actividades de escritura de los niños. Lisa y Ernesto se ofrecieron voluntarios y el resto de la clase se situó para oirlos. La maestra le pidió a Lisa que leyera primero y le preguntó a continuación qué utilidad tenía el hacerlo, a lo que Lisa respondió: «Para ver si (la pieza escrita) está bien». Lisa leyó una historia bastante larga. Después de que la hubo leído, la maestra preguntó: «¿Qué es lo que ha ido bien?» a los compañeros de Lisa, que respondieron que ella había presentado a sus personajes con una descripción física y había utilizado el diálogo adecuadamente para describir los pensamientos de los personajes. Otro alumno comentó que la niña no había empezado la historia con el típico «Erase una vez...», sino con «El autobús venía...», una introducción más interesante. Otros dos alumnos comentaron que, por haber hecho utilizar a los personajes diferentes lenguas (español e inglés), Lisa había atraido el interés de los lectores y había ayudado a definir sus personajes.

La mayoría de los comentarios de los alumnos eran acompañados por intervenciones breves de la maestra. Los niños estaban acostumbrados a comentar textos señalando las estrategias de los autores, incluidos ellos mismos. Nuestro análisis sugiere que, al hacer que la lectura y la escritura formen parte de un único episodio global de literalidad, el análisis del texto, la maestra ayudaba a que los alumnos generalizaran conscientemente estrategias de la lectura a la escritura. Así, los alumnos podían demostrar de diversas maneras y en diversas situaciones cómo estaban llegando al dominio de la literalidad.

Discusión

El concepto de Zona de desarrollo próximo debe ser entendido y aplicado en términos de la teoría general de Vygotski. Es nuclear en este concepto el carácter social del aprendizaje. Hemos sostenido que la zona facilita una evaluación crítica del niño y del sistema social creado para que el niño aprenda. Por tanto, las aplicaciones de la zona a la instrucción en el aula deben superar la interpretación de prácticas didácticas que enfatizan la transferencia de destrezas del adulto al niño. Antes bien, deberían llevarnos a explorar cómo crear circunstancias pedagógicas en que los niños apliquen conscientemente los que están aprendiendo para abordar actividades nuevas y más avanzadas. Este énfasis es totalmente coherente con el pensamiento de Vygotski (ver Vygotski, 1987).

Los habitantes de un aula funcionan dentro de un sistema de significados. Los ejemplos que hemos expuesto son atípicos porque no basan sus clases en una jerarquía o secuenciación de destrezas. Se insiste, no en determinar lo bien preparados que están los niños para asimilar la ayuda que les es transmitida por el adulto, sino en la re-creación del significado: en cómo pueden los niños, con el apoyo del maestro, hacer suyo el conocimiento y utilizar ese conocimiento para transformar otras situaciones de aprendizaje. Así, en nuestra interpretación, la preocupación no

estriba unicamente en crear zonas individuales de desarrollo próximo, sino zonas colectivas, interrelacionadas, como parte de un sistema de enseñanza. El curriculum se aprendía a través de diferentes tipos de relaciones sociales que el maestro facilitaba. Los maestros re- organizaban la instrucción para implicar a los alumnos o para proporcionarles prácticas que incluyeran los diferentes aspectos del proceso. Las evaluaciones cualitativas de los maestros de las ejecuciones de sus alumnos en diferentes contextos constituían una guía para modificar sus clases y regían los cambios en las zonas. En ese sistema los niños desarrollan lo que Bruner (1986) llama «intervención reflexiva» en el conocimiento que encuentran la capacidad para controlar y seleccionar el conocimiento elegido según sus necesidades (p. 132). En las zonas de desarrollo próximo, los niños se convierten, tanto en colaboradores de la creación del conocimiento, como en recipiendarios conscientes de la transmisión del conocimiento (p. 127).

Traducción de Amelia Alvarez

(Las referencias citadas pueden encontrarse en la versión original.)